

breedte ingaan, democratiseren; met de leerplichtverlenging tot 18 jaar lijkt dit kwantitatieve doel volledig bereikt te zijn. Tevens moet het secundair onderwijs de hoogte ingaan, de intellectueel meest- en minstbegaafden maximaal laten ontplooiën; is het gewenste of verwenste eenheidstype daarvoor pedagogisch het meest geschikt?

Secundair onderwijs moet o.a. openstaan voor de toekomst, voorbereiden op de vernieuwde maatschappij van morgen; maar welke vernieuwingen moet het opnemen (b.v. vredesgezindheid, ecologische zorg) en welke afwijzen (b.v. de cultus van de consumptie, de dienstbaarheid aan het kapitaal)? Tevens moet het openstaan voor het verleden, het waardevolle uit het menselijk erfgoed doorgeven; maar welke zijn de waarden die niet mogen verloren gaan? Bij de humanisten werd het materiële, praktische, nuttige in de opvoeding ondergeëvalueerd; het onderwijs was in dienst van een elitaire cultuur. De huidige wegwerpmatschappij heeft weinig aandacht voor het nutteloze, het schone, het duurzame; het onderwijs is in dienst van de economie gekomen.

Uit het historisch overzicht blijkt dat ingrijpende maatschappelijke veranderingen ook het onderwijs, naar inhoud en structuur, bepalen. Het onderwijs past zich slechts geleidelijk en behoedzaam aan de nieuwe samenleving aan. In onze westerse beschaving had het onderwijs geen revolutionaire roeping.

Door zijn gematigd conservatisme heeft het helpen de betere vruchten van de revoluties binnen het bereik brengen van een steeds groter wordende groep.

Ook het V.S.O. is eerder een laatbloeiër van het industriële tijdperk dan een voorbode van de post-industriële tijd. De nog grondiger veranderingen die onze samenleving op relatief korte termijn te wachten staan, zullen het huidige type I waarschijnlijk geen lange levensduur gunnen. Toch is het zeer belangrijk, minder om zijn meetbare resultaten dan om zijn principes, zijn creatieve attitude tegenover maatschappelijke uitdagingen.

Samen met type II heeft type I een brugfunctie naar het nieuwe onderwijs van de 21ste eeuw die ons voor een radicale keuze zal plaatsen betreffende de plaats van de christelijke-westerse landen in de mondiale samenleving. Hopelijk vinden de maatschappij en het onderwijs van morgen een evenwicht tussen de materiële cultuur van het nut en de geestelijke cultuur van het nutteloze.

Dr. M. D'HOKER  
Lector K.U.Leuven  
Constantin Meunierstraat 76  
3000 Leuven

Dr. R. DE KEYSER  
Prof. K.U.Leuven  
Philipslaan 91  
3000 Leuven

## Weerstanden tegen onderwijsvernieuwing in België

De geschiedenis leert dat revoluties niet in één dag worden gerealiseerd. Het duurt jaren vooraleer een politieke revolutie gestabiliseerd is en het vergt een voortdurende aandacht van haar voorvechters om de verworvenheden van de beweging te behouden. Indien een vernieuwing die gepaard gaat met geweld zo veel tijd vergt, dan hoeft het niet te verwonderen dat vreedzame onderwijsvernieuwingen ook hun tijd nodig hebben om tot volledige ontplooiing te komen. Het is dan ook redelijk dezelfde verwachtingen to. de invoering van het V.S.O. te hebben. Nochtans heeft het nationale beleid bewerkt dat in vele scholen op een relatief korte tijd de formele nieuwe structuur werd gevestigd. In het rijksonderwijs is het V.S.O. sinds 1975 de enige aanvaarde structuur, terwijl het vrij onderwijs reeds ver gevorderd is in dit proces. W. Duyver (1983: 5-6), secretaris-generaal van het NVKMO, stelt immers vast dat de Waalse vrije scholen voor 99 % de weg van het V.S.O. hebben ingeslagen, en in Vlaanderen is dit cijfer vanaf dit schooljaar 50 %. Het probleem is echter dat deze 50 % wel eens het eindpunt zou kunnen zijn van de overgang naar het V.S.O. Duyver wijst er terecht op dat het naast elkaar bestaan van twee onderwijs-types een ongezonde polarisatie kan bewerken.

Maar ook al heeft men de horizontale structuur kunnen invoeren, dan betekent dit nog niet dat deze scholen helemaal volgens de geest van het V.S.O. functioneren. Onderzoek heeft dit voldoende aangetoond (Van den Berg en Vandenberghe, 1981; Verhoeven, 1982). Deze moeilijkheden werden recent nog bevestigd: op basis van hun observatie wezen Roger Standaert voor het vrij onderwijs en Ingrid Stasse voor het rijksonderwijs op een aantal belemmeringen voor de interne ontwikkeling van het V.S.O. (Jansen, 1983: 159-161; zie ook Corijn, 1980; Van Assche: 1980; Van Gorp, 1980).

Weerstand tegen onderwijsvernieuwingen moeten dus op twee niveaus bekeken worden, nl. 1) weerstanden tegen de invoering van de formele comprehensieve structuur in scholen



en 2) weerstanden tegen het opnemen van de pedagogische principes van het V.S.O. in de concrete klaspraktijk.

Allerlei sociale vernieuwingen stoten op weerstanden en het onderwijs ontsnapt niet aan deze sociale wetmatigheid. Vergelijkend onderzoek naar de onderwijsontwikkelingen in de ons omringende landen leert dat dit soort weerstanden een normaal fenomeen is. Bekijken we even de situatie in Nederland, de Bondsrepubliek, Frankrijk en Groot-Brittannië.

Sedert 1968 heeft Nederland een gemeenschappelijk brugjaar voor V.W.O., H.A.V.O. en M.A.V.O., maar L.A.V.O. en L.B.O. vallen hierbuiten. Daarenboven is het zo dat alle scholen geen doorstroming geven naar V.W.O., M.A.V.O. en H.A.V.O., zodat ook het brugjaar niet gemeenschappelijk is. Van een echte comprehensieve structuur is in de meerderheid van de Nederlandse secundaire scholen (1446 scholen in 1981) geen sprake. Een echte stap naar comprehensivering werd gezet in de 8 bestaande middenscholen (op een totaal van 1503 secundaire scholen) en hierin waren in 1983 slechts 1918 leerlingen (C.B.S., 1983: 51). Deze scholen worden trouwens beschouwd als een experiment. Volgend jaar wordt dit experiment uitgebreid.

Ook in de Bondsrepubliek verloopt het innovatieproces naar de 'Gesamtschule' niet vlot. In 1973 werden 107.000 leerlingen in Gesamtschulen gevormd, d.i. 3,77 % van de leerlingen in Realschulen, Gymnasien en Gesamtschulen samen. In 1981 was dit cijfer gestegen tot 224.900 leerlingen of 6,15 % van het totaal aantal leerlingen in het secundair onderwijs. Deze leerlingen waren verspreid over 255 Gesamtschulen of 4,76 % van de secundaire scholen (Statistisches Bundesamt, 1982: 342-345).

Het Franse secundair onderwijs is sedert 1975 overgestapt naar een gematigde comprehensieve structuur. De eerste twee jaren zijn gemeenschappelijk voor alle leerlingen, maar vanaf het derde jaar is er reeds specialisatie mogelijk. Ondanks deze structuurverandering heeft de oude didactiek zich gehandhaafd; leerstof en leerkrachten blijven centraal staan. Men kan hier moeilijk spreken van een leerlinggericht onderwijs. Het sterk gecentraliseerde Franse onderwijssysteem heeft wel de onderwijsstructuur veranderd, maar niet de onderwijspraktijk (Standaert, 1982a).

In vergelijking met de drie vorige landen is het Britse onderwijssysteem reeds langer op weg naar comprehensivering. In 1950 waren er slechts 10 scholen naar deze vernieuwing overgestapt of 0,3 % van de leerlingen van het secundair onderwijs (Benn en Simon, 1972: 102). De grote stoot naar het comprehensief onderwijs werd echter pas in 1965 gegeven (Circular 10/65). In 1971 waren 38 % van de leerlingen van het secundair onderwijs in het nieuwe type opgenomen en dit cijfer steeg in 1980 tot 83 % (Central Statistical Office, 1982: 48).

Het vraagt dus wel wat tijd vooraleer de horizontale structuur wordt aanvaard. Maar zelfs in landen waar de formele comprehensieve structuur is ingeburgerd, zoals in Engeland blijven er weerstanden bestaan tegen de concrete pedagogische invulling van het systeem. Beverley Shaw (1983) publiceerde recent een zeer kritische studie hierover. Deze auteur stelde vast dat vele comprehensieve scholen blijven werken met «streaming» en «setting»; leerkrachten komen niet gemakkelijk tot individualisering, maar richten zich eerder op de midden categorie van hun klas; de besluitvorming in de scholen verloopt niet steeds democratisch; het is niet aangetoond dat comprehensieve scholen kinderen van verschillende sociale klassen, van verschillende ethnische en religieuze achtergrond en de twee sex-groepen beter integreren. Daarenboven is het niet ontegensprekelijk bewezen dat de kansen van de minst bedeelden er op vooruit zijn gegaan. De horizontale structuur aanvaarden betekent dus niet automatisch dat alle doelstellingen vlot gerealiseerd zullen worden. Uit voorgaande ervaringen kan men in Vlaanderen leren dat de realisatie van het V.S.O. geen gemakkelijke opgave is, en dat deze weerstanden geen typisch lokaal fenomeen zijn.

Deze weerstanden tegen onderwijsvernieuwing worden in de literatuur nogal gemakkelijk verklaard door te verwijzen naar afwijzing van de innovatie door directie en leerkrachten. Dit is zeker niet zonder betekenis. Fullan (1982: 284) merkt terecht op dat onderwijsvernieuwing slechts kan lukken als 1) leerkrachten en directie de vernieuwing als een werkelijke nood ervaren, 2) als leerkrachten voelen dat zij door directie en inspectie ondersteund worden, en 3) als leerkrachten de kans krijgen om over hun realisatie, twijfels en problemen in verband met de vernieuwing met elkaar van gedachten te wisselen. Het gevaar van deze opstelling is echter dat lukken en mislukken van een onderwijsvernieuwing bijna uitsluitend als de verantwoordelijkheid van leerkrachten en directie wordt gezien. Directie en leerkrachten zijn zeker centrale figuren. Het is echter duidelijk dat zij hun taak in een bepaalde maatschappij- en schoolstructuur moeten uitoefenen. Weerstanden tegen vernieuwing moeten dan ook niet uitsluitend gezocht worden bij directie en leerkrachten, maar eveneens in de structuur en de cultuur van de maatschappij en scholen. In volgende bladzijden zal meer naar deze laatste factoren gepeild worden. Dit zal gebeuren vanuit zes vragen:

- 1) Is er een spanning en/of overeenstemming tussen de waardenpatronen en de structuren van de maatschappij en het V.S.O.?
- 2) Zijn er economische weerstanden tegen onderwijsvernieuwing?
- 3) Zijn er weerstanden tegen invoering en implementatie van het V.S.O. op het vlak van de nationale en de lokale onderwijsorganisatie? Welke weerstanden?



- 4) Vormt de opleiding van leerkrachten een mogelijke reden voor weerstanden tegen invoering van het V.S.O.?
- 5) Wijze van invoering en begeleiding van vernieuwing roepen eveneens weerstanden op. Op welke domeinen vindt men deze?
- 6) Weerstanden drukken zich ook uit in actiegroepen, hun publicaties en persmededelingen. Op welke domeinen hebben deze zich laten voelen?

Aan de hand van deze vragen zal nu worden aangetoond dat weerstanden tegen onderwijsvernieuwing niet enkel het resultaat zijn van persoonlijke wilsuitingen, maar eveneens van de maatschappij- en schoolstructuur.

### 1) Discrepancie tussen de waardenpatronen van de maatschappij en het V.S.O.

Vanuit macro-sociologisch standpunt kan men onze samenleving karakteriseren als een competitieve, produktie- en consumptiegerichte maatschappij, waar zij die maximaal bijdragen aan de produktie en de technologie beheersen beter beschermd en hoger gewaardeerd worden. In de ideale V.S.O.-opstelling komen deze waarden echter niet voorop: meer klemtoon wordt er gelegd op gelijkwaardigheid van alle mensen en de leerling wordt niet louter gezien als iemand die op het produktieproces moet worden voorbereid. Men wil geestes- en handenarbeid anders waarderen en men wil de sociale klassen dichter bij elkaar brengen. Deze korte typering wijst dus reeds op een mogelijke spanning tussen de waarden van het V.S.O. en deze van de globale maatschappij. Laten we dit wat nader bekijken.

Sedert de Industriële Revolutie is de opgang van het rationaliteitsprincipe niet te stuiten geweest. In plaats van de problemen te benaderen vanuit traditie, geloof of gevoelens, werd een rationale probleemoplossing voorgesteld. Dit principe heeft op dit moment in onze samenleving de overhand gekregen en gaat ons in sterke mate beheersen. De technologie heeft een fantastische ontwikkeling gekend en lijkt niet te stuiten. De organisatie van de arbeid werd aan deze eisen aangepast. Grote produktie-eenheden werden opgebouwd en rationeel georganiseerd. De bureaucratisering is overal aanwezig, aangezien men deze massa-organisaties wil beheersen. Men gelooft dat bureaucratisering het rendement beschermt.

Aan deze rationalisering van de produktieverhoudingen zijn o.m. twee gevolgen verbonden die voor de ontwikkeling van het onderwijs veel betekenis hebben. Aangezien men produktieproblemen rationeel wil oplossen is het niet belangrijk welk de sociale afkomst is van een medewerker. Het is van groter belang te weten wat iemand kan bijdragen tot de produktie. Selectie van mensen zal dus meer gebeuren op basis van iemands bekwaamheden. In deze zin droeg het rationaliteitsprin-

cipe bij tot een democratischer opstelling. Scholing van iedereen naar zijn bekwaamheden was voordelig voor de produktie. Een tweede gevolg is dat mensen gewaardeerd en beloond worden in functie van hun bijdrage tot het produktieproces. Dit roept een competitie in het leven waardoor meer ruimte wordt toebedeeld aan de sterksten en de zwakken worden ofwel op de minder goed betaalde plaatsen geschoven ofwel helemaal uitgestoten. In perioden van economische crisis, zoals vandaag, is dit erg duidelijk. De competitie op de arbeidsmarkt is vandaag bijzonder hard.

Samen met deze rationaliseringstrend is er ook een proces van democratisering begonnen. Mensen mogen meer dan vroeger meespreken over dingen die hen aanbelangen. Dit werd op tal van domeinen georganiseerd. Dit is zowel in het politieke leven het geval als in de sociaal-economische sfeer, alsook in het religieuze en het culturele leven. Deze trend heeft nochtans niet kunnen bewerken dat in dit democratisch overleg iedereen op dezelfde wijze wordt gewaardeerd. Sociale stratificatie en klassevorming behoren tot de vaste structuren van onze maatschappij en bepalen tal van sociale processen. B.v. blijft onderwijssociologisch onderzoek nog steeds aantonen dat sociale stratificatie de selectiekansen voor een bepaald onderwijstype bepalen. Het is daarenboven nog steeds waar dat leerlingen met een sterke socio-economische achtergrond betere kansen maken op de arbeidsmarkt dan leerlingen uit minder goed gesitueerde gezinnen, ook al hebben deze laatsten even goede studieresultaten als hun rijkere collega's. De sociale structuren worden dus gereproduceerd.

Onze maatschappij heeft ook kenmerken van een klassemaatschappij, ook al is ze niet te herleiden tot de tweedeling kapitaalbezitters-proletariaat. Klassen hebben en verdedigen verschillende belangen en drukken dit ook uit in hun organisaties. Arbeiders organiseren zich onafhankelijk om hun belangen te verdedigen, maar dit gebeurt ook door bedienden, kaders, werkgevers, kleine zelfstandigen en boeren. Vele van deze organisaties zijn in onze pluralistische maatschappij nog eens opgesplitst volgens het maatschappijbeeld dat zij voorstaan (b.v. er zijn christelijke, liberale en socialistische syndicaten). Elk van deze groepen vecht voor zijn belangen en is niet steeds bereid tot coöperatie. Het competitieprincipe geldt ook hier en ieder wil zijn eigen belangen veilig stellen.

Het democratiseringsprincipe heeft anderzijds een beweging naar kansengelijkheid losgewerkt, die belangrijke gevolgen heeft gehad voor de onderwijsstructuur. Maar juist zoals democratisering doorheen de laatste eeuwen een verschillende interpretatie kreeg, zo werd ook kansengelijkheid verschillend gezien (Verhoeven, 1984: 17-24). In grote lijnen kan men drie formuleringen onderscheiden: de conservatieve, de liberale en de egalitaire opvatting. De conservatieve opstelling — de overheersende opstelling in de 19e eeuw en het begin van de 20e



eeuw — gaat ervan uit dat mensen geboren worden uitgerust met verschillende capaciteiten en dit is sterk afhankelijk van de klasse waartoe iemand behoort. Volgens deze opvatting zouden alle scholen juridisch toegankelijk moeten zijn voor iedereen, maar er zouden geen bijzondere inspanningen moeten (mogen) gedaan worden om de benadeelde leerlingen te helpen. Alles moet aan het eigen initiatief van het individu worden overgelaten.

De liberale opstelling, die tussen de twee wereldoorlogen meer aanhang vond en nu nog verdedigd wordt, klinkt verschillend. Mensen worden met een bepaalde, min of meer constante intelligentie geboren. Overeenkomstig zijn of haar intelligentie moet iedereen de kans krijgen om het onderwijs te volgen dat hij of zij wil. De maatschappij moet daarom de externe hindernissen, zoals economische, sociale en geografische, uit de weg ruimen. Maar het individu moet de vrijheid gelaten worden om op dit aanbod in te gaan of niet.

De egalitaristische opvatting verlaat het individualisme van voorgaande opstellingen. Schoolse kansengelijkheid is volgens deze strekking niet enkel het resultaat van individuele verschillen, maar eerder van milieuverschillen. Daarenboven stelt men dat gelijkheid niet uitsluitend moet bewerkt worden op het vlak van de input (ieder school moet over even goede uitrusting beschikken b.v.), maar ook van de output. Onderwijs moet in deze opstelling leerlingen zodanig vormen dat zij gelijke kansen hebben in de maatschappij, eenmaal dat ze de school verlaten hebben. Kansengelijkheid zou dus niet enkel in de school maar ook in de andere delen van de maatschappij moeten bewerkt worden. Kansengelijkheid in het onderwijs betekent hier een totale persoonlijkheidsvorming waardoor elk individu en elke groep zo goed mogelijk wordt gevormd. In plaats van een individuele mobiliteit wordt een collectieve mobiliteit verdedigd. Daarvoor is een differentiële begeleiding van leerlingen nodig zodat zij op de weg naar kansengelijkheid zo goed mogelijk worden ondersteund. Maar hier rijst de vraag hoever deze gelijkheid kan gaan. Twee interpretaties worden hier frequent gehanteerd: 1) het gematigde egalitarisme en 2) het extreme egalitarisme. Het gematigde egalitarisme verdedigt meer kansengelijkheid in het sociale en economische leven, maar betwijfelt of dit ideaal ooit wel zal kunnen bereikt worden. Men denkt veeleer aan de geleidelijke afbouw van ongelijkheid. Het onderwijs kan hiervoor een bijdrage leveren. Het extreme egalitarisme wil een volledige kansengelijkheid. Het geven van gelijke onderwijskansen volstaat echter niet om dit te bewerken. Er is in hun ogen een sociaal-economische revolutie nodig. Ofschoon beide egalitaristische opstellingen hun verdedigers kennen in onze maatschappij, zijn zij zeker niet algemeen aanvaard. Integendeel, de liberale interpretatie vindt nog vele aanhangers. In de produktiesfeer is dit laatste trouwens nog het heersende principe; competitie staat er centraal.

In het V.S.O. wordt een gematigd egalitaire opvatting verdedigd. Daarom wordt een totale persoonlijkheidsvorming van de leerlingen vooropgesteld, wat een verruimde algemene basisvorming impliceert. Leerlingen moeten zo goed mogelijk worden begeleid en georiënteerd zodat zij de beste vorming krijgen aangepast aan hun mogelijkheden. Daartoe moet de studiekeuze worden uitgesteld en moeten leerlingen uit verschillende sociale lagen en met verschillende intellectuele capaciteiten in dezelfde scholen en klassen worden samengebracht. Langs deze weg hoopt men, samen met een aangepaste begeleiding van elke leerling, de ongelijkheid tussen leerlingen bij het afstuderen te verminderen. Dit veronderstelt ook een ander schoolklimaat. Het onderwijs zou niet meer vakgericht zijn, maar wel leerlinggericht. Er zou een geest van democratisch overleg in de scholen moeten heersen. Evaluatie zou in deze context niet louter de betekenis van selectie mogen hebben, maar wel van diagnose om waar nodig te remediëren. Samenvattend kan dus worden gesteld dat de waardenpatronen die in het V.S.O. verdedigd worden op tal van punten tegengesteld zijn aan de heersende waarden van de maatschappij. Het V.S.O. wil veeleer gelijke kansen creëren, overleg doen groeien, bruggen tussen sociale klassen leggen, enz., terwijl in de maatschappij in belangrijke sectoren, zoals het socio-economisch leven, de competitie centraal staat. Mensen worden gewaardeerd om wat zij bijbrengen aan het productieproces. Overleg tussen sociale klassen bestaat er, maar conflict wordt structureel ingebouwd. Het is vanzelfsprekend dat deze spanning tussen de waarden in de maatschappij en in de nieuwe onderwijsstructuur een aantal betrokkenen bij de onderwijsvernieuwing onzeker maakt. Men loopt immers het gevaar dat leerlingen worden gevormd voor een maatschappij die (nog) niet bestaat. Daarenboven is de kans reëel dat de gelijkheidsopvatting van het V.S.O. door de leerkrachten, directie, leerlingen en ouders niet wordt aanvaard. Niet iedereen gelooft in de mogelijkheid om meer gelijkheid in de maatschappij te brengen.

Nochtans bestaat er een bepaalde politieke traditie die voor democratie en kansengelijkheid gevochten heeft en nog vecht. De invulling van deze begrippen gebeurde door elke politieke partij op een specifieke wijze. Welke van deze politieke partijen de democratie en de kansengelijkheid het best gediend hebben is niet eenvoudig uit te maken. Het socialisme kwam traditioneel op voor de bescherming van de zwaksten en voor participatie van iedereen aan de democratische besluitvorming. Ook de christen-democratie verdedigde deze waarden, maar het feit dat deze politieke formatie door verschillende belangengroepen werd bepaald, maakte compromissen niet uitgesloten. De christelijke arbeidersbeweging en tal van christelijke welzijnsorganisaties hebben steeds kansengelijkheid bepleit, ook voor de zwaksten. Maar anderzijds moest de optie voor één of ander beleid binnen de christen-democratische partij steeds gebeuren



in overleg met een bezittende groep, die door de toedeling van meer kanselijkheid aan de zwaksten een deel van haar voorrechten vreesde te verliezen. De liberale partijen hebben anderzijds een eerder behoudende rol gespeeld. De liberale beklemtoning van de rechten van het individu kunnen moeilijk met een egalitarisme verzoend worden. Daarom ziet men ook dat liberale beleidvoerders het V.S.O. op tal van punten wilden terugschroeven (Verhoeven, 1982a: 9). Deze drie politieke families hebben in de na-oorlogse periode regeringsmacht gehad. En het was een christendemocratisch-socialistische regering die de wet op de organisatie van het V.S.O. liet stemmen. Dit leidt tot de volgende hypothese, nl. dat de formele V.S.O.-structuur sneller tot ontwikkeling zou kunnen komen in streken waar de minder behoudende politieke partijen de overhand zouden hebben op de meer behoudende. Dit wordt door de feiten bevestigd. Het rijks onderwijs heeft zowel in Vlaanderen als Wallonië de stap naar het V.S.O. reeds gezet. In het vrij onderwijs is dit voor Wallonië 99 % van de scholen en voor Vlaanderen is dit 50 %. Vlaanderen stapt trager de weg van de onderwijsvernieuwing op.

Tussen Vlaanderen en Wallonië loopt immers niet enkel een taalgrens, maar in elke landstreek is er ook een andere politieke machtsverdeling, en een andere religieuze en syndicale betrokkenheid. Wallonië toont zich aan de hand van deze criteria minder behoudend dan Vlaanderen.

Dit kan men op basis van verkiezingsresultaten van 1977 en 1981 in tabel 1 duidelijk lezen. In Vlaanderen blijft de C.V.P. in 1977 en 1981 de grootste partij. In Wallonië daarentegen verliest de P.S.C. de tweede plaats en krijgt de derde plaats. Daartegenover staat dat de S.P. in Vlaanderen in 1981 de derde plaats inneemt, waar zij in 1977 nog de tweede politieke formatie was. In Wallonië is de P.S. zowel in 1977 als in 1981 de partij met de grootste aanhang. Deze socialistische partijen verdedigen zeer sterk de V.S.O.-idee, alsook de staatsschool (Ysebaert, 1983: 272-273). De liberale partijen nemen wat hun aanhang betreft meestal een tussenpositie in tussen christendemocraten en socialisten. In 1981 haalt de liberale partij met de C.V.P. in Vlaanderen meer dan de helft van de stemmen.

Dezelfde trend kan men vaststellen in het sociaal-economisch leven. In Vlaanderen wordt meer A.C.V. gestemd voor de ondernemingsraden van commerciële en industriële ondernemingen en in Wallonië heeft het A.B.V.V. meer aanhang (tabel 2). Dit is niet helemaal het geval voor de ondernemingsraden in ondernemingen van niet-commerciële of niet-industriële aard. Zowel in Vlaanderen als Wallonië is er een A.C.V.-meerderheid. Men moet met deze laatste cijfers echter voorzichtig zijn. Ook het ministerie zou niet over alle gegevens beschikken. Globaal kan dus bovenstaande trend bevestigd worden.

Tabel 1.  
Procentuele verdeling van de stemmen voor de Kamer van Volksvertegenwoordigers in Vlaanderen en Wallonië (1977 en 1981)(1).

Partij	1977		1981	
	Vlaanderen	Wallonië	Vlaanderen	Wallonië
C.V.P.-P.S.C.	43,73 %	25,35 %	32,00 %	19,56 %
P.V.V.-P.R.L.	14,41 %	18,77 %	21,10 %	21,73 %
S.P.-P.S.	22,29 %	37,18 %	20,60 %	36,22 %
VU	16,26 %	—	15,95 %	—
Agalev-Ecolo	—	—	3,85 %	5,89 %
Vlaams Blok	—	—	1,76 %	—
K.P.B.-P.C.B.	1,25 %	5,38 %	1,30 %	4,24 %
P.V.D.A.	0,64 %	—	1,18 %	—
R.A.D.-U.D.R.T.	—	—	1,02 %	3,88 %
Wallon	—	—	—	1,65 %
R.W.	—	9,05 %	—	5,46 %
Andere lijsten	1,06 %	3,89 %	1,25 %	1,37 %

Tabel 2.  
Procentuele verdeling van de stemmen voor de ondernemingsraden in Vlaanderen en Wallonië (1979 en 1983) (Brussel Hoofdstad uitgesloten)(2).

Vakbonden	1979		1983	
	Vlaanderen	Wallonië	Vlaanderen	Wallonië
Ondernemingen met industrieel of commercieel karakter				
A.C.V.	54,04 %	37,93 %	51,52 %	36,54 %
A.C.L.V.B.	8,41 %	3,58 %	8,45 %	3,79 %
A.B.V.V.	37,55 %	58,49 %	40,03 %	59,67 %
TOTAAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %
Ondernemingen zonder industrieel of commercieel karakter				
A.C.V.	85,79 %	69,69 %	87,15 %	66,27 %
A.C.L.V.B.	4,67 %	7,88 %	3,89 %	8,47 %
A.B.V.V.	9,54 %	22,43 %	8,96 %	25,26 %
TOTAAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

(1) Bron: MABILLE, X., *Les élections législatives du 8 novembre 1981* (1) in: CRISP, Courrier Hebdomadaire, n° 943, 18 décembre 1981, p. 3-4, 13.

(2) Bron: Ministerie van Tewerkstelling en Arbeid, *Uitslagen van de sociale verkiezingen 1979*, Brussel, 1979, p. 43.  
Ministerie van Tewerkstelling en Arbeid, *Uitslagen van de sociale verkiezingen 1983*, Brussel, 1983, p. 31.



Een andere indicator waaruit blijkt dat Wallonië zich niet zo gemakkelijk bij de traditionele waarden neerlegt, vindt men in tabel 3. Deze stakingscijfers geven wel niet aan waarom eenstaking plaats had. Het leert wel dat conflictoplossingen tussen 1971 en 1980 meer aanleiding gaven tot stakingen in Wallonië dan in Vlaanderen (uitgezonderd de jaren 1974 en 1975). Wallonië reageert blijkbaar scherper bij conflicten, terwijl in Vlaanderen meer ruimte voor overleg is.

Tabel 3.  
Procentuele verdeling van het aantal stakingsdagen in Vlaanderen en Wallonië op het totaal aantal verloren arbeidsdagen in België(3).

Jaar	Totaal aantal verloren arbeidsdagen	Vlaanderen	Wallonië
1971	1.240.472	34,45 %	65,45 %
1972	354.086	44,24 %	49,25 %
1973	871.872	31,08 %	68,06 %
1974	580.032	52,36 %	47,30 %
1975	607.809	49,96 %	46,87 %
1976	896.805	44,06 %	55,49 %
1977	664.236	41,41 %	57,99 %
1978	1.002.489	37,71 %	61,16 %
1979	615.484	40,13 %	59,81 %
1980	216.754	38,06 %	58,73 %

De laatste breuklijn tussen Vlaanderen en Wallonië vindt men in de godsdienstbeleving. Ook hier komt Vlaanderen meer behoudend over. Recent onderzoek leert dat er meer Vlamingen (78 %) zich 'godsdienstig' noemen dan Walen (57 %). Ook de zondagsmispraktijk in de twee gewesten verschilt en was reeds lange tijd verschillend. In Vlaanderen gaat 32 % (1980) van de bevolking tussen 5 en 69 jaar regelmatig naar de zondagsmis, terwijl dit in Wallonië reeds teruggelopen is tot 22 %. Dezelfde trend is merkbaar op het vlak van de kerkelijkheid, ofschoon de breuk met het verleden hier niet zo sterk is (Dobbelaere, 1984).

Vlaanderen blijkt dus vanuit politiek, syndicaal en religieus standpunt meer behoudend te zijn dan Wallonië. Een breuklijn tussen deze twee regio's op onderwijskundig gebied ligt in het verlengde van het verschil tussen de twee gewesten op politiek, syndicaal en religieus gebied. Het egalitarisme dat het V.S.O. voorstaat kan daarom in Vlaanderen wellicht minder gemakkelijk grote groepen mobiliseren dan dit in Wallonië het geval was.

(3) Bron: N.I.S., *Regionaal Statistisch Jaarboek 1976*, p. 142.  
N.I.S., *Regionaal Statistisch Jaarboek 1981*, p. 189.

## 2) Economische weerstanden tegen onderwijsvernieuwing

Onderwijs vraagt veel geld van de overheid. E. Raymaekers (1982: 344) berekende dat de lopende uitgaven voor onderwijs in 1970 22,2 % van de totale lopende overheidsuitgaven uitmaakten, maar dat dit aandeel in 1980 tot 18,2 % gedaald was. De economische crisis was de belangrijkste reden voor deze herverdeling. Dit cijfer wijst nog steeds op de zware financiële last die het onderwijs voor de staat is. Het is echter ook zo dat de legitimaties die het onderwijs in de zestiger jaren vanuit de economische theorie ondersteunden op de huidige dag in betekenis zijn afgenomen.

Onderwijs kan niet langer meer terugvallen op de verantwoording die T.W. Schultz (1977) in 1961 had gelanceerd, nl. dat onderwijs een duidelijke bijdrage was tot de ontwikkeling van 'human capital' en dus ook belangrijk was voor de produktie. Men kon in die dagen nog het geloof opbrengen dat investeren in mensen de economische groei zou bewerken. Ofschoon dit een redelijk standpunt is, stelt men op de huidige dag vast dat, ook al neemt de scholing van de bevolking toe, daaruit niet noodzakelijk volgt dat de economie probleemloos blijft groeien. Werkloosheid treft daarenboven niet enkel de ongeschoolden, maar meer en meer ook de geschoolden. Onderwijs als een garantie voor een betere inkomensverdeling wordt aangevochten (Thurow, 1977). Diploma's worden op de arbeidsmarkt daarenboven eerder gebruikt als 'screening device', en niet als een garantie voor een bepaalde produktiviteit zoals de 'human capital'-theorie beweerde. Berg (1973) stelde immers vast dat managers de opleiding gebruiken als indicator voor bepaalde kwaliteiten (b.v. discipline, stabiele persoonlijkheid, ambitie) die wel functioneel zijn voor het bedrijf, maar daarom nog niet zeker de produktiviteit doen stijgen. Al deze redenen vormen niet direct een argument om in de toekomst een expansie van de financiële middelen voor het onderwijs te vragen.

Beperking van financiële middelen hoeft nu niet automatisch een weerstand te zijn tegen onderwijsvernieuwing. Nochtans is het klaar dat indien onderwijsvernieuwing een intensievere begeleiding van leerlingen veronderstelt en de financiële middelen hiervoor niet beschikbaar komen, dat het vernieuwingsproces op meer weerstand zal mogen rekenen. Verder veronderstelt een V.S.O.-school veel optiemogelijkheden zodat leerlingen in dezelfde school de opleiding kunnen volgen die best past bij hun bekwaamheden. De meeste scholen kunnen deze keuzemogelijkheden niet bieden. Dit zou immers aanleiding kunnen geven tot zware investeringen. Dit probleem heeft men thans gedeeltelijk opgelost door scholengemeenschappen op te richten. Het eventueel besparend effect van dit beleid is echter nog niet in de volgende cijfers opgenomen.

V.S.O. kost meer dan het Type II. De omkadering in deze laatste scholen was immers opmerkelijk lager (15 leerlingen per



leerkracht in type II van het katholiek onderwijs in 1980) dan in het V.S.O. (1 leerkracht per 12,2 leerlingen in het vrije V.S.O. en 1 per 10 leerlingen in het rijksonderwijs) (Raymaekers, 1982: 380). Een logisch gevolg is dat de kostprijs van het V.S.O. dan ook hoger gaat liggen. Volgens E. Raymaekers (1982: 369-371) was de onderwijskost per leerling in het rijks-V.S.O. 147.709 fr. in 1981, en in het vrij onderwijs 109.305 fr. In type II van het vrij onderwijs beliep dit cijfer slechts 85.311 fr. Ook de globale kostprijs per leerling verschilde in dezelfde orde tussen netten en onderwijstypes. Dit zou wellicht geen groot probleem zijn, indien de economische ontwikkeling gunstig was. Toen het V.S.O. startte waren de economische vooruitzichten mooier dan nu. De laatste jaren moeten de ministers van onderwijs echter telkens besparingen doen op een begroting die voor 87 % aan bezoldigingen wordt besteed. Sedert 1982 snijdt het ministerie van onderwijs jaarlijks tal van mogelijkheden af waarover het V.S.O. vroeger kon beschikken. In 1982 werden de oprichtings-, behouds- en splitsingsnormen voor opties en complementaire activiteiten verhoogd, klasraad en klassedirectie werden opgenomen in urenkredietregeling en het urenkrediet werd verminderd (De Wilde, 1981). Vorig jaar (1983) werden vervolgens het aantal uren/leerkracht per school verminderd alsook beperkingen opgelegd op de inrichting van opties in het V.S.O. (Kiekens, 1983). En voor 1984-85, tenslotte, wordt aan licentiaten een zwaardere onderwijslast opgelegd, zodat meer en meer het vroegere pedagogisch comfort afneemt.

Al deze maatregelen bevorderen wellicht de overgang naar de V.S.O.-structuur niet en zullen eveneens op de concrete uitwerking van dit onderwijsmodel een invloed hebben. Zo roept de economische crisis en de politieke interpretatie ervan weerstanden op tegen de realisatie van deze onderwijsvernieuwing.

### 3) Onderwijsorganisatie als hinder voor onderwijsvernieuwing

Naast hindernissen vanuit de economische schaarste en de maatschappelijke waarden zijn er ook weerstanden tegen vernieuwing te vinden in de nationale en lokale onderwijsorganisatie. Globaal gesteld kan men de Belgische onderwijsorganisatie sterk gecentraliseerd noemen. Talrijke voorschriften inzake schoolorganisatie, benoeming en wedden van leerkrachten, toezicht op het studiepeil door inspectie, enz. bepalen de grenzen waarbinnen het onderwijs kan ontwikkelen. Dit weegt uiteraard zwaarder op het rijksonderwijs dan wel op het gesubsidieerd onderwijs. Het vrij onderwijs is in principe minder afhankelijk van de centrale beleidsorganen. Elke inrichtende macht heeft een belangrijk stuk autonomie, weliswaar binnen de grenzen gesteld door het nationale onderwijsbeleid. Geest, inhoud en methoden van onderwijs zijn het eigen domein van de inrichtende machten. Maar ook deze katholieke inrichtende machten maken deel uit van een nationale koepel, het N.S.K.O. Dit be-

tekent evenwel niet dat het N.S.K.O. inzake onderwijsinnovatie eenzelfde dwingende politiek gevoerd heeft als dit het geval is in het rijksonderwijs. Uiteindelijk blijft de optie om het V.S.O. in te stappen de verantwoordelijkheid van elke inrichtende macht. Inzake onderwijsvernieuwing werd, zoals R. Beirnaert (1982: 74) het noemt, een 'oriënterend beleid' gevoerd. Dit alles neemt echter niet weg dat de inrichtende machten van het katholiek onderwijs op tal van punten de beperkingen voelen die de noodzakelijke coördinatie van het katholiek onderwijs op nationaal en regionaal vlak met zich brengt. En dit heeft eveneens zijn uitwerking op de realisatie van de inhoudelijke vormgeving van de onderwijsvernieuwing. De inspectie blijft het peil van het onderwijs centraal controleren; de homologatiecommissie oefent op haar beurt ook een centrale controle uit op het formele vlak. Planificatie en coördinatie van het onderwijs zijn het beslissingsdomein van de Diocesane Planificatie- en Coördinatiecommissies van het Katholiek Onderwijs, die hierbij gebruik maken van adviezen van het Nationaal Secretariaat en de Nationale Verbonden van het Katholiek Onderwijs, evenals van de Regionale Coördinatiecommissies voor het Katholiek Onderwijs (Van Den Bossche en Deboutte, 1982: 171).

Ofschoon de inrichtende machten in deze organen vertegenwoordigd zijn, kan een beslissing over de inrichting van bepaalde opties afgewezen worden en dus overkomen als een beperking van de autonomie van de inrichtende macht.

Daarenboven is de beslissingsmacht van de nationale organen in deze planificatiematerie soms groter dan deze van de genoemde commissies, aangezien het zo is dat omwille van het algemeen belang van het katholiek secundair onderwijs, bepaalde oprichtingen slechts mogen gebeuren binnen de termen die op voorhand door de Nationale Verbonden worden bepaald. Deze elementen en nog andere ondersteunen de idee dat ook het vrije net een gecentraliseerde structuur vertoont.

Binnen deze gecentraliseerde structuur heeft men in het katholiek onderwijs de vrijheid gelaten aan de scholen om naar het V.S.O. over te schakelen ofwel de Type II-structuur te behouden. Men kan in deze context de hypothese formuleren dat scholen indien zij gewoon zijn zich sterk af te stemmen op nationale beslissingen en zij voor een bepaalde nieuwe beleidsuitvoering, die veel vergt van directie en leerkrachten, de keuze krijgen dit positief te beantwoorden of niet, gemakkelijk in de oude structuur zullen blijven werken. Het behoud van de oude structuur betekent hier dan een affirmatie van de autonomie van de school. Daarenboven voelen directie, leerkrachten, leerlingen en ouders zich beter in een structuur die zij kennen. Er zal dan een zeer goede argumentatie moeten geleverd worden vanuit de centrale innoverende instantie om het onzekere pad van de vernieuwing op te gaan.

In het vrije onderwijs verloopt de overgang naar het V.S.O. dan ook zeer geleidelijk, zeker in Vlaanderen. In Wallonië ont-



wikkelde de omschakeling zich veel sneller. Hiervoor werd boven reeds een interpretatie gegeven vanuit het verschillend politiek, socio-economisch en religieus klimaat in beide gewesten. Aan deze interpretatie moet een andere factor worden toegevoegd. Het vrij onderwijs zit immers in een zwakkere positie in Wallonië dan in Vlaanderen. Dit kan men aflezen uit de tabellen 4 en 5. In Wallonië kan het vrij onderwijs slechts 48,99 % van de leerlingen aantrekken. Dit is weinig in vergelijking met de 71 % in Vlaanderen. Deze leerlingen zijn in Vlaanderen gespreid over 64 % van de scholen en in Wallonië slechts over 55 %.

Het katholiek onderwijs heeft in Wallonië met een sterkere competitie af te rekenen dan in Vlaanderen. In dit laatste gewest is de aantrekkingskracht van het vrij onderwijs voldoende sterk zodat de innovatie in de andere netten niet direct een bedreiging betekent voor de wervingskracht van het vrij onderwijs. Het vrij onderwijs heeft in Vlaanderen slechts iets meer dan 21 % van zijn leerlingen in de V.S.O.-structuur geplaatst. Dit zal in de toekomst wel stijgen aangezien de helft van de vrije scholen reeds voor de nieuwe structuur gekozen heeft. Deze weerstand in het vrij onderwijs tegen vernieuwing heeft echter voor gevolg dat nog geen 40 % van de Vlaamse leerlingen in het V.S.O. zitten, terwijl dit in Wallonië nu reeds 85 % is en over enkele jaren 100 %.

Tabel 4.

Procentuele verdeling van de leerlingen van het Nederlandstalig en Franstalig secundair onderwijs over drie onderwijsnetten (1982-1983)(4).

	Rijk	Provincies/ Gemeenten	Vrij onderwijs
Nederlandstalige scholen	20,15 %	9,18 %	70,67 %
Franstalige scholen	29,49 %	21,52 %	48,99 %

Tabel 5.

Procentuele verdeling van de Nederlandstalige en Franstalige secundaire scholen over drie onderwijsnetten (1981-1982)(5).

	Rijk	Provincies/ Gemeenten	Vrij onderwijs
Nederlandstalige scholen	27 %	9 %	64 %
Franstalige scholen	27 %	18 %	55 %

(4) Bron: *Statistisch Jaarboek van het Onderwijs 1982-1983*, p. 11.  
*Effectifs Scolaires 1982-1983 des Régimes linguistiques Français et Allemand.*

(5) Bron: *Statistisch Jaarboek van het Onderwijs 1982-1983*, p. 238.  
*Statistiques des Ecoles 1981-1982.*

Tabel 6.

Procentuele verdeling van leerlingen over het Nederlandstalige en Franstalige Type I en Type II (1982-1983)(6).

	Rijk	Provincies/ Gemeenten	Vrij Onderwijs	Totaal
Nederlandstalige scholen				
Type I	97,22 %	57,99 %	21,44 %	39,38 %
Type II	2,78 %	42,01 %	78,57 %	60,62 %
TOTAAL	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %
Franstalige scholen				
Type I	96 %	72 %	84 %	85 %
Type II	4 %	28 %	16 %	15 %
Totaal	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Deze geringe organisatorische druk om onderwijsvernieuwing in te voeren werd en wordt daarenboven ondersteund door bepaalde opvattingen van de leerkrachten. In 1977 werd in Vlaamse vrije meisjesscholen van Type II vastgesteld dat 65 % van de leerkrachten Nederlands en wiskunde het V.S.O. niet hoog schatten. Bepaalde doelstellingen van dit onderwijstype werden immers moeilijk haalbaar gezien. Zo betwijfelde ruim de helft van de leerkrachten dat het zinvol is leerlingen met verschillende begaafdheden in dezelfde klas samen te zetten. Ook het samenplaatsen van leerlingen uit een verschillend sociaal milieu en vakkenintegratie vond men problematisch (Verhoeven, 1982a: 39-40). Deze opvattingen, samen met de hoge eisen die aan leerkrachten tijdens onderwijsvernieuwing worden gesteld, ondersteunden wellicht de afwijzende houding van talrijke directies en inrichtende machten. Een deel van deze directies organiseerden zich daarenboven zodat hun weerstand collectief gesteund werd en er pedagogische legitimaties kwamen voor het behoud van de oude onderwijsstructuur. Ook de publieke opinie, regelmatig geholpen door de media, keerde zich tegen de innovatie. Een veel voorkomend gerucht was dat de 'betere' leerlingen in de nieuwe structuur niet voldoende aandacht zouden krijgen en dus gehinderd zouden worden in hun normale ontwikkeling. Vele ouders zouden daarom zelfs hun kinderen naar Type-II-scholen buiten hun streek van herkomst sturen. Naar mijn weten is hierover echter geen systematische informatie voorhanden. Het gevaarlijke van dergelijke geruchten is dat zij een bepaalde publieke opinie onder-

(6) Bron: *Statistisch Jaarboek van het Onderwijs 1982-1983*, p. 11.  
*Effectifs Scolaires 1982-1983 des Régimes Linguistiques Français et Allemand.*



steunen en een eventueel afwijzende houding tegen vernieuwing bevestigen.

Een vlotte invoering van het V.S.O. wordt ook gehinderd door de klassieke scheiding die in ons onderwijssysteem bestaat tussen A.S.O., K.S.O., T.S.O. en B.S.O. Zelden zijn deze vier stromen in dezelfde scholen terug te vinden. Traditioneel richtte een bepaalde school zich tot een bepaald publiek en had dan ook enkel A.S.O., T.S.O., B.S.O. of K.S.O. Comprehensief onderwijs wil deze opsplitsing afbouwen. Dit veronderstelt dat in één school alle stromen zouden moeten aanwezig zijn. Het zou dus impliceren dat een school vele opties zou oprichten en daardoor een publiek aantrekken dat traditioneel naar andere scholen ging. Hieruit zou een concurrentie tussen scholen ontstaan, waar vroeger de kavels mooi verdeeld waren. Scholen hebben dit als een bedreiging ervaren, zeker in een periode waar een dalend geboortecijfer minder cliënten in het vooruitzicht stelde. Daarenboven werd het stilaan duidelijk dat in een tijd van economische crisis geen geld zou te vinden zijn om scholen zodanig uit te rusten dat alle opties mogelijk waren. De oplossing die aan dit probleem gegeven werd is de organisatie van scholengemeenschappen. Binnen elke scholengemeenschap zou dan een ruime keuze aan opties mogelijk zijn. Voor Standaert (1983-84: 50) is het duidelijk dat de ontwikkeling van scholengemeenschappen en het V.S.O. parallel moet verlopen. De vraag rijst echter of deze oplossing voldoende is om een echt comprehensief onderwijs te realiseren. Onderzoek heeft immers meermaals aangetoond dat het keuzepatroon van A.S.O., T.S.O. of B.S.O. bepaald wordt door de socio-economische achtergrond van de leerlingen. Wanneer vernieuwde scholen enkel maar de algemeen vormende of de technische opties aanbieden of traditioneel alsdusdanig bij het publiek bekend staan, zal dan het oude keuzepatroon niet behouden blijven? Zullen kinderen van geestesarbeiders niet gemakkelijker voor vroeger als A.S.O. bekend staande scholen kiezen en arbeiderskinderen voor de scholen die vroeger T.S.O. inrichtten? Het beperkte onderzoek op dit domein bevestigt dit patroon. J. Van Damme (1982: 293), J. Verbeek (1982: 32) en O. Van Mellaerts (Osaer, 1983: 23) stellen in één bepaalde regio vast dat het oude keuzepatroon ook in het V.S.O. terug te vinden is, m.a.w. de recrutering voor vroegere A.S.O.-scholen gebeurt opmerkelijk meer uit de socio-economisch sterke gezinnen. Bij deze onderzoeken moeten twee bemerkingen gemaakt worden: 1) zij hebben betrekking op een beperkte regio en 2) zij bestudeerden keuzepatronen op het ogenblik dat de scholengemeenschappen nog niet functioneerden. Spijts deze beperkingen mag men toch veronderstellen dat het behoud van deze scholenstructuur een hinder zal zijn voor de uitbouw van een echt comprehensief onderwijs. Het oude beeld van een school blijft immers leven bij de bewoners van een bepaalde streek. Osaer (1983: 26) stelt dan ook terecht dat echte democratisering van het onderwijs langs het V.S.O. niet mogelijk is wanneer deze

oude structuur niet wordt afgebouwd.

De ideale oplossing voor dit probleem is de uitbouw van comprehensieve scholen waarin de meeste opties een plaats vinden. Een leerling zou in een dergelijke school alle wegen uitkunnen en minder kans lopen zijn keuzemogelijkheid beperkt te weten door het beeld dat een bepaalde school in het verleden had. Dit soort scholen heeft echter ook nadelen. Immers, indien men vele optiemogelijkheden wil bieden zal deze school zeer veel leerlingen moeten werven, wil zij voldoende leerlingen hebben om elke optie in stand te houden. Shaw (1983: 83-105) stelde trouwens in Groot-Brittannië vast dat de uitbouw van dergelijke mastodontscholen nog een bijkomend nadeel had. Er ontstond een grote sociale afstand tussen directie, leerkrachten, leerlingen en ouders. Het onpersoonlijke karakter van de sociale relaties is in kleinere scholen minder aanwezig, maar het nadeel van kleine scholen is dat men alle opties niet zal kunnen inrichten. De uitbouw van middenscholen en de realisatie van scholengemeenschappen kunnen in de toekomst wellicht een studiekeuzepatroon bewerken dat niet zo sterk meer door de socio-economische positie van het gezin van de leerling zal bepaald worden. Maar ook hier moet worden gewaarschuwd voor te hoge verwachtingen en snelle veranderingen in het keuzepatroon. Scholengemeenschappen bestaan immers nog niet lang en zijn ruimtelijk meestal van elkaar gescheiden. Om tot een echte gemeenschap te groeien, d.w.z. dat er een sterk identificatiegevoel bestaat bij alle leden met deze gemeenschap, moet er frequent contact zijn tussen de leden en in dit geval niet enkel tussen de directies, maar ook tussen de leerkrachten. G. Trommelmans en A. Walterus (1983-84: 71) merken terecht op dat het heel wat zal vergen om de opvoedingsgemeenschap «waaraan de laatste tien jaar zo intensief is gebouwd», open te trekken naar de andere scholen van een scholengemeenschap. Men kan zich trouwens afvragen of deze verbondenheid zo ver zal kunnen gaan dat men leerlingen op basis van hun bekwaamheid verwijst naar andere scholen op gevaar af arbeidsplaatsen in de eigen school te verliezen.

Onderwijsvernieuwing wordt verder ook gehinderd door de bureaucratisering van de onderwijsorganisatie. Leerkrachten gaan zich daardoor niet zo sterk betrokken weten op een onderwijsvernieuwing die op zeker ogenblik van bovenaf wordt aangeboden. Bijna 40 % van de leerkrachten die ondervraagd werden over de invloed die zij hadden op de invoering van de onderwijsvernieuwing, vinden dat zij hun invloed niet konden laten gelden; 42 % meent wel enige impact gehad te hebben en 18 % dachten dat zij de vernieuwing sterk konden bepalen (Verhoeven, 1982b: 203-204). Het gevaar is natuurlijk groot dat leerkrachten zich niet helemaal achter een vernieuwing gaan plaatsen als zij deze ervaren als een beslissing van derden. De partiële observaties van G. Trommelmans en A. Walterus (1983-84: 73-76) betreffende de reacties van leerkrachten



bij de invoering van scholengemeenschappen bevestigen deze vaststellingen. Er groeit gemakkelijk ongenoegen bij leerkrachten als zij niet mogen meewerken aan de uitbouw van een vernieuwing. De bureaucratische structuur van ons onderwijs dringt leerkrachten al te gemakkelijk in een positie van toeschouwer en uitvoerder.

Een andere structurele weerstand tegen de realisatie van het V.S.O. is gelegen in de stratificatie van het onderwijssysteem. Hoe hoger het onderwijs, hoe meer aanzien het krijgt. Dit heeft tal van gevolgen, o.m. dat het hogere onderwijsniveau eisen stelt naar het lagere onderwijsniveau. Het omgekeerde gebeurt zelden. Ook met dit probleem heeft het V.S.O. af te rekenen. Ofschoon het V.S.O. niet enkel een goede algemene vorming moet geven, maar ook moet voorbereiden op het hoger onderwijs, wordt het V.S.O. op een éenzijdige wijze door de universiteiten bevraagd. Universiteiten vragen kandidaten die degelijk voorbereid zijn op hun systeem, terwijl zij zelf zich nooit serieus de vraag hebben gesteld hoe zij zich zouden moeten richten op studenten die een andere vorming hebben gekregen. Structuur en didactiek werden in de universiteiten nauwelijks aangepast. De toelatingsdrempels worden op dezelfde wijze gehanteerd als voor er een vernieuwing was in het secundair onderwijs. In de kandidaturen worden de colleges nog steeds ex cathedra gegeven voor zeer grote groepen. Centraal in de opleiding staat de cognitieve vorming. Weinig toetsen zijn er ingebouwd om te zien of studenten ook over andere dan louter cognitieve bekwaamheden beschikken om het beroep later naar behoren uit te voeren. Men denke in dit verband aan de geringe didactische ervaring in de leerkrachtenopleiding. De evaluatie gebeurt meestal éénmaal per jaar zodat grote hoeveelheden stof in een korte tijd moeten afgewerkt worden.

Met dit klassiek beeld van de universiteit voor ogen is de kans groot dat men in de doorstromingsvleugel van het V.S.O. een onderwijs gaat opzetten dat aan deze eisen voldoet. Leerlingen moeten immers voor dit onderwijsklimaat en examensysteem worden voorbereid willen zij slagen. Het resultaat zou kunnen zijn dat de cognitieve vorming meer aan betekenis gaat winnen in het gehele vormingspakket en dat de evaluatie meer een voorbereiding zal worden op het universitaire systeem. De recente discussies over de slaagcijfers aan de universiteiten heeft wellicht de aandacht op dit probleem nog meer toegepast. Hieruit zou een beweging kunnen groeien met als gevolg dat de ruimere opstelling van het V.S.O. zou versmald worden naar die beperkte taak, nl. een training geven voor toekomstige universiteitsstudenten. De universitaire structuur bepaalt op deze wijze wat er in het secundair onderwijs moet gebeuren en niet omgekeerd. Hierin ligt wederom een hinder voor de realisatie van de onderwijsvernieuwing.

#### 4) Weerstanden tegen onderwijsvernieuwing vanuit de leerkrachtenopleiding

Toen leerkrachten in de zeventiger jaren de V.S.O.-structuur instapten, moesten zij deze vernieuwing realiseren enkel uitgerust met hun vroegere training, hun ervaring en veel goede wil. Het V.S.O. veronderstelt nochtans een ander leerkrachten-gedrag dan men vroeger gewoon was. De vroegere opleiding vertoonde voor deze nieuwe taken heel wat hiaten. Talrijke leerkrachten klaagden er dan ook over dat zij zaken moesten realiseren waar zij vroeger nooit over gehoord hadden. Zo werd in 1977 vastgesteld dat 70 % van de leerkrachten nooit iets in de opleiding had gehoord over de eisen die coïncstructie stellen; bij twee derden werd nooit gesproken over de bijzondere eisen gesteld aan de didactische begeleiding van groepen die bestaan uit verschillend begaafde leerlingen; drie vierden hadden nooit gehoord over hoe groepen leerlingen met een verschillende sociaal-economische achtergrond moeten aangepakt worden; voor de helft van de leerkrachten was het aanpassen van leerstof en didactiek aan de individuele verschillen van leerlingen nooit in hun opleiding besproken geweest. Wanneer men deze factoren aanvult met nog enkele andere dan kan globaal gesteld worden dat 44 % van de leerkrachten haast geen informatie kregen over een aantal essentiële punten nodig in de innovatie. Uiteraard werd deze nood aangevuld met bijscholing. Maar ook hier bleef men erg beneden de nood van leerkrachten (Verhoeven, 1982a: 34-37). De laatste jaren is echter inzake bijscholing heel wat gedaan, maar wordt men dikwijls afgeremd door de schaarse middelen (Dentant, 1981-82: 123).

Spijts deze tekorten, die zeker algemeen gekend waren, is de leerkrachtenopleiding niet fundamenteel veranderd sedert het V.S.O. werd ingevoerd. Er zijn zeker verbeteringen in de opleiding waar te nemen, maar deze moeten gebeuren binnen de structuren van de oude wetten.

Toekomstige leerkrachten worden op de huidige dag in de regel tijdens hun opleiding beter geïnformeerd over nieuwe didactische werkvormen dan hun voorgangers (Verhoeven, 1982a: 103, 44-46). Nochtans leven ook bij hen twijfels over bepaalde V.S.O.-doelstellingen. Zo twijfelen zij eraan dat het zinvol is leerlingen met verschillende bekwaamheden samen in één klas te zetten. Zij zien echter geen problemen in het samenbrengen van leerlingen met verschillende socio-economische achtergrond. Zij denken ook dat onderwijs kan helpen de achterstand van leerlingen op te halen. Uitstel van studiekeuze en vakkencoördinatie vinden zij zinvol. Dit alles zal de weerstanden tegen de vernieuwing helpen wegnemen. Ondertussen is het nochtans zo dat tijdens de opleiding door docenten zowel de vernieuwing wordt verdedigd als bekritiseerd. In 1976 werd vastgesteld dat pedagogen meestal meer achter de vernieuwing stonden, terwijl vakdidactici gemakkelij-



ker aandacht gaven aan de problemen. Worden toekomstige leerkrachten met deze tegenstellingen geconfronteerd dan zal dit wel aanleiding geven tot verwarring en zelfs weerstand tegen vernieuwing.

Niet enkel deze spanning kan hinderen, maar ook de inhoud van de opleiding schiet op bepaald punten tekort voor een goed zicht op de vernieuwing. Didactische en psychologische scholing krijgt in de opleiding veel aandacht. Dit is echter niet het geval wat betreft het sociologisch en economisch inzicht dat nodig is om de onderwijsvernieuwing te verantwoorden. Deze vakken zouden kunnen bijdragen tot het begrijpen van de sociale functies van het onderwijs in zijn verschillende onderdelen, de invloed van de onderwijsorganisatie op didactiek en curriculum, de onuitgesproken waarden die het onderwijs overdraagt, enz. Standaert (1983-84: 58) wijst er daarenboven op dat in de leerkrachtenopleiding te weinig aandacht wordt gegeven aan groepsdynamica en training tot communicatievaardigheid. Informatie over deze punten zou de vernieuwing ondersteunen.

Een volgende structurele weerstand is ingebouwd in de universitaire leerkrachtenopleiding. Hoger werd reeds betoogd dat de universiteit de vakkensplitsing sterk beklemtoont, dat doceressen het overwicht hebben en dat de opleiding erg theoretisch is. Dit is niet enkel het geval in de opleiding tot licentiaat, maar ook in de training tot geaggregeerde. Hierdoor geraakt de toekomstige leerkracht gemakkelijk overtuigd van de waarde van disciplinaire specialisatie en de doceermethode, zaken die in V.S.O. aanvaard zijn, maar toch genuanceerder worden bekeken. Daarbij komt nog dat er structureel te weinig ruimte is voor echte onderrichtservaring.

Een ruimer inzicht in de onderwijskundige theorie zou dus weerstanden kunnen opheffen, maar anderzijds kan zij ook hinderend zijn. Onderwijskundige theorieën geven immers totaal verschillende interpretaties van dezelfde fenomenen. Dit heeft niet enkel zijn gevolgen voor de leerkrachtenopleiding, maar speelt ook een belangrijke rol in de discussie over de zin en de afwijzing van onderwijsvernieuwing. Een interessant voorbeeld in relatie tot onderwijsvernieuwing is de discussie tussen sociologen, psychologen en biologen over de erfelijkheid van intelligentie. Het erfelijkheidsmodel (o.a. verdedigd door A.R. Jensen en H.J. Eysenck) komt tot de conclusie dat intelligentie in grote mate erfelijk bepaald is. Onderwijs kan daaraan fundamenteel niet veel veranderen. Vanuit deze overwegingen zou comprehensivering van het onderwijs niet veel zin hebben. Tegenover het erfelijkheidsmodel staat het milieu-model (o.a. beklemtoond door J.S. Coleman en C. Jencks). Volgens deze analyse heeft erfelijkheid wel een invloed op de overdracht van intelligentie, maar van groter belang is het sociale milieu van het kind en de wisselwerking tussen sociaal milieu en erfelijkheid (Verhoeven, 1984). Dit model geeft dus een wetenschappelijke onderbouw voor de V.S.O.-vernieuwing. Op dit ogenblik is er tussen deze

twee theorieën nog steeds een harde strijd en elk vindt haar verdedigers in wetenschappelijke kringen. Dit voorbeeld kan worden aangevuld met talrijke andere. Men denke maar aan de differentie- en de deficit-theoretische interpretatie van het taalgebruik in verschillende sociale klassen, de discussie over de pedagogische voor- en nadelen van kleine of grote schoolklassen, de strijd over de winstpunten die kunnen gehaald worden uit het samenplaatsen van leerlingen met een verschillende socio-economische achtergrond of intellectuele begaafdheid, enz. Al deze punten zijn belangrijk voor de V.S.O.-innovatie, maar missen nog steeds een eenduidige interpretatie. Veel zal afhangen van de wijze waarop deze onderzoeksresultaten aan toekomstige leerkrachten worden overgebracht of zij de vernieuwing ondersteunen ofwel weerstanden doen ontstaan.

## 5) Wijze van invoering van V.S.O. als oorzaak van weerstand

Naast voorgaande factoren kunnen ook weerstanden tegen vernieuwing ontstaan door de aangewende innovatiestrategie. De invoering van het V.S.O. in het katholiek onderwijs diende zich aan als een voorstel dat van buiten de school kwam en waar de ganse school zich dan achter zou scharen. Men vertrok daarbij van de opvatting dat de betrokkenen de vernieuwing ook zelf moeten willen. Aangezien V.S.O. echter niet kan gerealiseerd worden tenzij wanneer alle leden van een school daaraan willen meewerken, geeft dit nogal eens moeilijkheden. De basisideeën kwamen immers van nationale organen, waardoor directies en leerkrachten dit gemakkelijk als bevoogdend zouden kunnen ervaren. Ofschoon het voorgestelde patroon zeker kon aangevuld worden door de gebruikers, kwam het door de grootschaligheid gemakkelijk over als een geheel van bijkomende voorschriften. Daarenboven hadden niet alle leerkrachten echt de indruk dat zij mee mochten beslissen over de uiteindelijke invoering van de vernieuwing, aangezien niet in elke school mocht gestemd worden over de invoering van V.S.O. Maar ook waar men wel mocht stemmen was er dikwijls een minderheidsgroep die de vernieuwing niet zo genegen was. Ook zij zouden moeten meewerken aan dit nieuwe programma.

Een tweede structurele hindernis voor een goede realisatie van de vernieuwing vindt men in het behoud van de A.S.O., T.S.O. of B.S.O.-stroom in de school die vernieuwt. Indien A.S.O.-scholen b.v. ook technische opties kunnen aanbieden en omgekeerd zal immers de keuzemogelijkheid van de leerling groter zijn en de keuze van de studierichting zou niet direct samenvallen met de keuze van de school. Vroeger werd aangetoond dat dit gevaar nu wel degelijk bestaat. Een invoering van V.S.O. in scholen waar de keuzemogelijkheden van de leerlingen niet ruimer worden, kan voor gevolg hebben dat de scholen het vroegere publiek blijven aantrekken. Op die wijze is de ideale realisatie van het V.S.O. reeds van bij het begin structureel gehinderd.



Een derde structurele hindernis kan worden gevonden in het feit dat de invoering van het V.S.O. tijdens de eerste jaren gepaard ging met een geringe consistentie in de beleidsvoering, vooral dan in het rijksonderwijs. Dit gaf aanleiding tot tal van negatieve reacties waardoor de onderwijsvernieuwing zeker niet bevorderd werd. Al was dit meer het geval in het rijksonderwijs, het zou de beeldvorming over het V.S.O. bij vele ouders niet onaangeroerd laten, ook niet in het katholiek onderwijs. Een grote schok moest het V.S.O. verwerken toen de liberale minister De Croo (1974-77) het beleid van zijn socialistische voorgangers op belangrijke punten afzwakte. Vele essentiële punten van het V.S.O. werden toen teruggebracht naar de situatie van voor de vernieuwing. Vele organisaties reageerden tegen dit beleid en latere ministers zouden deze veranderingen ongedaan maken. Door deze snel elkaar opvolgende veranderingen groeide echter de indruk bij vele leerkrachten en ouders dat men niet meer goed wist waar men met het onderwijs naartoe wilde. Het vertrouwen in de vernieuwing was bij vele mensen sterk gedaald.

Onderwijsvernieuwing vraagt niet enkel een keuze voor de nieuwe structuur, maar moet voeren naar een echte implementatie. De begeleiding hiervan gebeurt door nationale en lokale coördinatoren. Maar naast deze nieuwe figuren bleven onder tussen de inspecteurs werken volgens de oude taakverdeling volgens regio, vakken en A.S.O. of T.S.O. en B.S.O.-stroom. Ook al veranderde het pedagogische concept in verschillende scholen, dan betekende dit niet automatisch dat de inspectie met deze nieuwe structuur moest akkoord gaan. Aangezien deze inspectie een belangrijke betekenis kan hebben voor de onderwijspraktijk en de begeleiding van leerkrachten, kan hun houding voor de realisatie van het V.S.O. invloedrijk zijn. Leerkrachten begeleiden en beoordelen impliceert trouwens het hanteren van bepaalde standaarden, zodat afhankelijk van de inspectie de objectieven van het V.S.O. duidelijker op het voorplan kunnen komen of niet. Daardoor kwamen leerkrachten en inspectie wellicht soms in minder aangename omstandigheden terecht. Men kan zich hier dan ook afvragen of een aangepaste inspectiestructuur de vernieuwing niet anders zou gediend hebben.

## 6) Acties tegen onderwijsvernieuwing

De invoering van het V.S.O. ondervond echter niet alleen weerstand vanuit de globale maatschappelijke structuur en de onderwijsstructuur, maar werd ook regelmatig in zijn ontwikkeling gehinderd door bewuste acties tegen bepaalde facetten van de vernieuwing of tegen haar globale filosofie. Deze kwamen niet enkel van de rechtstreeks betrokkenen bij deze vernieuwing, maar ook van opiniebladen, drukkingsgroepen en ook van beleidsvoerders. Zoals hierboven reeds werd vermeld kwam er

een sterke tegenwind tegen de oorspronkelijke V.S.O.-vernieuwing van de liberale minister van onderwijs De Croo. Zijn maatregelen waren gericht tegen een grote gelijkschakeling van het secundair onderwijs voor elke leerling en tegen het nieuwe evaluatiesysteem. Ook werd de invoering van het vak 'Maatschappelijke Vorming' gezien als een bron van ideologische indoctrinatie. Dit beleid liet een aantal kringen niet onberoerd en stilaan groeide er een sterke polarisatie tegen of voor het V.S.O. Ook toen het V.S.O. in het rijksonderwijs algemeen opgelegd was, bleef deze polarisatie in het katholiek onderwijs bestaan. Er ontstonden groepen (b.v. DOSCKO) die niet wilden dat het V.S.O. in elke school verplicht zou worden. Maar anderzijds werden er ook organisaties gevormd die het V.S.O. wilden ondersteunen (b.v. WIVO). Dit ganse proces werd daarenboven gevoed door de massamedia, die regelmatig deze polarisatie op het voorplan brachten. Televisie, radio en kranten werden door de verschillende groepen gebruikt om hun mening bekend te maken. Een recent voorbeeld hiervan is de discussie die in 1982-1983 langs de media werd gevoerd over de slaagcijfers aan de universiteiten. Dit werd door de verschillende partijen wederom aangegrepen om hun gelijk te onderstrepen. Dit was meestal geen technische discussie; de massamedia leunen zich daartoe niet. Daarenboven werd dikwijls op basis van één facet van de onderwijsvernieuwing (nl. V.S.O. als voorbereiding op de universiteit) een oordeel geveld over de globale onderwijsvernieuwing die duidelijk nog vele andere objectieven heeft. Dergelijke reacties doen uiteraard weerstanden groeien die niet enkel onderwijsvernieuwing schaden maar ook het onderwijssysteem alsdusdanig niet bevorderen.

Ook drukkingsgroepen die niet in de eerste plaats op het onderwijs gericht zijn, participeerden aan de discussies en trachtten hun leden de waarde van één of andere onderwijsstructuur te doen aanvaarden. In de christelijke arbeidersbeweging bestond er op dit vlak reeds een lange traditie. Het onderwijs was en is voor haar één van de belangrijkste instrumenten voor democratisering. Het V.S.O. zou in de opstelling van deze beweging een nieuw instrument zijn om de democratisering die vastgelopen scheen in nieuwe banen te brengen (Spiessens, 1982). Spijts dit duidelijk standpunt van de beweging waren al haar leden die in het vrij onderwijs werkten, met deze optie niet akkoord. Zij kon al haar leden dan ook niet mobiliseren om dit ideaal te realiseren. Hiervoor zijn er verschillende redenen. Op de eerste plaats voelden vele leerkrachten zich bedreigd in hun arbeidszekerheid. Uit het onderzoek van Vandenberghe (1982: 136) blijkt dat 25 % van de leerkrachten uit Type II-scholen die naar het V.S.O. zouden overstappen ongerust waren over het behoud van hun plaats.

Verschiedende acties gaven uitdrukking aan deze vrees. Voor eerst waren er reacties van de classici. Zij vreesden dat door de comprehensivering het onderwijs van de klassieke talen zou achteruit gaan en er dus ook plaatsen zouden verdwijnen. Dit



gevoelen was ook aanwezig bij de historici toen er uren voor 'Maatschappelijke Vorming' werden uitgetrokken in plaats van voor geschiedenis. Verder voelden ook de leerkrachten van de technische vakken zich bereigd aangezien de technische component in bepaalde stromen plaats zou moeten ruimen voor een meer algemene vorming. In hun reactie kregen zij steun van het V.B.O.(7) zij het vanuit een andere opstelling. Het V.B.O. vreesde immers dat de V.S.O.-vorming een te zwakke voorbereiding zou zijn voor de industriële arbeid van de afgestudeerden. Later is men echter ook in deze kringen het belang van de algemene vorming meer gaan waarderen (Motmans, 1982; Spiessens, 1982).

Deze vrees van de leerkrachten technologie was niet helemaal ongegrond. Technische scholen verliezen de laatste jaren leerlingen. Bekijkt men dit globaal voor Vlaanderen dan stelt men vast dat in 1978-79 nog 52,68 % van de leerlingen van het secundair onderwijs in T.S.O. en B.S.O. zaten; in 1982-83 was dit cijfer gedaald tot 49,27 %. Dit is niet enkel in België het geval. Ook in Nederland wordt dezelfde ontwikkeling vastgesteld. In 1965 stapten 50 % van de jongens en 52 % van de meisjes van het lager onderwijs naar het algemeen vormend secundair onderwijs, terwijl de cijfers in 1981 reeds gestegen waren tot resp. 64 % en 74 % (Netherlands Central Bureau, 1984: 112). Deze trend is in feite niet zo verwonderlijk als men bedenkt dat ouders 'betere banen' voor hun kinderen willen (Husen, 1976: 177). Betere banen worden door hen dan dikwijls gezien als een resultaat van een algemene vorming waardoor de weg naar het hoger onderwijs vrijkomt. Deze beeldvorming bij de ouders wordt daarenboven nog ondersteund door de snelle ontwikkeling van de tewerkstelling in de dienstensector. Een technische scholing biedt voor deze dienstensector niet zo veel perspectieven.

De vraag moet ook gesteld worden of de comprehensivering van het onderwijs de keuze voor een technische scholing heeft doen verminderen. Met het gepubliceerde statistisch materiaal kan hierop niet direct geantwoord worden. Wel hoort men regelmatig zeggen dat ouders in een V.S.O.-structuur gemakkelijker kiezen voor de algemeen vormende stroom dan wel voor de technische opties. De comprehensivering zou op die wijze het behoud van het technisch onderwijs op zijn vroeger niveau bedreigen. Ofschoon deze partiële vaststellingen nog niet systematisch onderzocht zijn, vormen zij wel een bron van weerstand tegen het doorvoeren van onderwijsvernieuwing.

Uit voorgaande vaststellingen kan men verder ook begrijpen dat de christelijke leerkrachtensyndicaten, ook al verdedigde de christelijke arbeidersbeweging sterk het V.S.O., moeilijk zonder enige reserve achter de vernieuwing konden staan. Hun leden werken immers zowel in de nieuwe als in de oude onder-

wijsstructuur. Dit heeft voor gevolg dat men de belangen van beide categorieën te verdedigen heeft. Dit betekent niet dat dit automatisch een weerstand tegen de vernieuwing is, maar het is ook niet een onvoorwaardelijke ondersteuning ervan.

## 7) Besluit

Niemand twijfelt eraan dat onderwijs zich voortdurend zal moeten aanpassen aan de sociale en economische veranderingen. Er ontstaat echter discussie wanneer er concreet moet bepaald worden welke wijzigingen men wil aanbrengen en hoe deze moeten worden gerealiseerd. Ook zal er gemakkelijk onenigheid bestaan over het maatschappijmodel waarvoor men wil opvoeden. Deze tegenstellingen kunnen afgelezen worden in de weerstanden tegen onderwijsvernieuwing die hierboven werden besproken.

In het Belgisch onderwijssysteem werd een keuze gemaakt voor een nieuwe structuur van het secundair onderwijs, waarin doelen worden gesteld die niet door alle leden van onze maatschappij even hoog worden gewaardeerd. Dit nieuwe model werd tevens vanuit de nationale beleidsorganen opgelegd en ook uitgevoerd in het rijksonderwijs. Het katholiek onderwijs heeft dit model ook aanvaard, maar liet anderzijds de vrijheid aan de scholen om zelf het ogenblik te kiezen waarop de vernieuwing zou worden ingevoerd. Op dit ogenblik heeft de helft van de katholieke scholen in Vlaanderen deze nieuwe structuur aangenomen, waarbij moet worden opgemerkt dat elke school nog niet even ver de vernieuwing geïmplementeerd heeft. Dit is een normaal proces; verandering vraagt tijd.

Door de uiteindelijke keuze bij de scholen te leggen heeft het N.S.K.O. zeker ingespeeld op een belangrijk principe van onderwijsvernieuwing, nl. aan directies en leerkrachten de verantwoordelijkheid geven om de vernieuwing al dan niet uit te voeren. Tot op zekere hoogte heeft dit principe ook goede resultaten. In dit stuk hebben we echter trachten aan te tonen dat er structuren zijn, die spijs de goede wil van de directies en leerkrachten, door hen moeilijk kunnen veranderd worden. In zekere zin zijn zij de gevangenen van deze structuren, die op verschillende momenten de onderwijsvernieuwing kunnen hinderen. Een eerste belangrijke hinder werd er gevonden in de competitieve structuur van onze maatschappij, waardoor kansengelijkheid zoals bedoeld door het V.S.O. een andere betekenis krijgt. Verder werd er vastgesteld dat de economische crisis een serieuze hinderpaal vormt voor de realisatie van het V.S.O. Ook werden er weerstanden aangetroffen in de nationale en lokale onderwijsorganisatie, de leerkrachtenopleiding en de implementatiestrategie. Onderwijsvernieuwing ondervindt op die wijze weerstanden waarvan de afbraak niet gemakkelijk in een vernieuwingsstrategie kan worden opgenomen

(7) Verbond van Belgische Ondernemingen



omdat zij niet tot het gezagsdomein van directies of leerkrachten behoren.

Sommige van deze structurele hindernissen kunnen nochtans door het nationale beleid gecorrigeerd worden. Het probleem is echter dat men in de verschillende beslissingsorganen niet gemakkelijk tot een consensus komt. Dit is b.v. het geval met de leerkrachtenopleiding die reeds vele jaren in discussie is.

Alle structurele weerstanden zijn echter niet vatbaar voor een directe ingreep. Men kan b.v. moeilijk bewerken dat de heersende waardenpatronen in onze samenleving snel worden omgebogen naar andere idealen. En ook blijkt het niet mogelijk te zijn voor een land om snel uit de economische crisis te geraken aangezien dit een produkt is van de internationale toestand. Dit alles stelt zijn grenzen aan onderwijsvernieuwing ook al speelt die zich op de eerste plaats af in school en klas.

Spijts al deze beperkingen zou nochtans sterk moeten gepleit worden voor een gelijktijdige opbouw van 1) een beleid om zo veel mogelijk hinderende structuren op te ruimen en 2) de constructie van een strategie om scholen bij de vernieuwing te ondersteunen.

Dr. J. VERHOEVEN  
Prof. Kath. Univ. Leuven  
Heuvelstraat 10  
3045 Blanden

## BIBLIOGRAFIE

- BEIRNAERT, R. (1982), *Onderwijsbeleid in een tijd van Economische Crisis en Demografische Neergang. Commentaar*, p. 72-85, in: Studiegroep voor Onderwijsbeleid en -begeleiding, *Vernieuwd Secundair Onderwijs 1970-1982*, Leuven (Acco).
- BENN, Caroline and Brian SIMON (1972), *Half Way There. Report on the British Comprehensive-School Reform*, Harmondsworth (Penguin Books).
- BERG, Ivan (1973), *Education and Jobs. The Great Training Robbery*, Harmondsworth (Penguin Education).
- Central Statistical Office (1982), *Social Trends 12*, London (Her Majesty's Stationery Office).
- CBS (1983), *Zakboek Onderwijsstatistiek 1983. Onderwijs cijfergwijs*, 's Gravenhage (Staatsuitgeverij).
- CORIJN, Herman (1980), *De pedagogisch-didactische probleemstelling van het V.S.O.*, in: Persoon en Gemeenschap. Tijdschrift voor Opvoeding en Onderwijs, 32 (10), p. 448-455.
- DENTANT, Jef (1981-82), *Het Aandeel van de Didactische Centra in de Begeleiding van Leerkrachten en Scholen*, in: Nova et Vetera, LIX(1/2), p. 116-123.
- DE WILDE, Herman (1982), *Bezuinigingsmaatregelen*, in: Brandpunt 9(10), p. 298-300.
- DOBBELAERE, Karel (1984), *Godsdienst in België*, p. 67-111 in: J. Kerkhofs en R. Rezzohazy (red.), *De Stille Ommekeer. Oude en Nieuwe Waarden in het België van de Jaren Tachtig*, Tielt/Weesp (Lannoo).
- DUYVER, W. (1983), *Een nieuw schooljaar: aandachtspunten voor de toekomstige evolutie van het katholiek secundair onderwijs*, in: Forum, 14(15/16), p. 4-11.

- FULLAN, Michael (1982) *The Meaning of Educational Change*, New York/London (Teachers College, Columbia University).
- HUSEN, Thorsten (1978(1975)), *Sociale Factoren in het Onderwijs. Gelijkheid van Kansen in het Onderwijs in het Perspectief van Onderzoeksresultaten*, Groningen (Wolters-Noordhoff).
- JANSEN, Walter (1983/84), *Studie en actie rond comprehensivering*, in: Persoon en Gemeenschap, 36(4), p. 157-164.
- KIEKENS, Wilfried (1983), *De Nieuwe Regeringsmaatregelen. Een Uitdaging*, in: Brandpunt, 11(1), p. 3-4.
- MOTMANS, Jos (1982), *De invloed van Fabrimetal op het Katholiek Technisch en Beroepsonderwijs na de Tweede Wereldoorlog*, Leuven, Departement Sociologie (eindverhandeling).
- Netherlands Central Bureau of Statistics (1984), *Statistical Yearbook of the Netherlands 1983*, The Hague (Staatsuitgeverij).
- OSAER, Laurent (1983), *Externe V.S.O.-evaluatie: een positieve balans*, Brussel (Licap s.v.).
- RAYMAEKERS, Eric (1982), *Kostprijs en Financiering van het VSO: De Vernieuwing van het Secundair Onderwijs in de Economische Crisis*, p. 337-387, in: Studiegroep voor Onderwijsbeleid en -begeleiding, *Vernieuwd Secundair Onderwijs 1970-1982. Een Confrontatie tussen Onderzoek en Praktijk*, Leuven (Acco).
- SCHULTZ, Theodore W. (1977), *Investment in Human Capital*, p. 313-324 in: Jerome Karabel and A.H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, New York (Oxford University Press).
- SHAW, Beverley (1983), *Comprehensive Schooling. The Impossible Dream?* Oxford (Basil Blackwell).
- SPIESSENS, Eric (1982), *Vernieuwing in het Secundair Onderwijs. Beïnvloeding door en Standpunten van Werkgevers en Arbeidersbeweging*, Leuven, Departement Sociologie (eindverhandeling).
- STANDAERT, R. (1982), *Betrokkenheid als Kernvariabele in de Onderwijsvernieuwing. Commentaar*, p. 139-158, in: Studiegroep voor Onderwijsbeleid en -begeleiding, *Vernieuwd Secundair Onderwijs 1970-1982*, Leuven (Acco).
- STANDAERT, R. (1982a), *Het onderwijs in Frankrijk*, Brussel (N.S.K.O.), intern rapport.
- STANDAERT, Roger (1983-84), *Scholengemeenschap: van Blauwdruk naar Realisering*, in: Nova et Vetera, LXI(1/2), p. 48-68.
- Statistisches Bundesamt (1982), *Statistisches Jahrbuch 1982 für die Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart und Mainz (W. Kohlhammer).
- THUROW, Lester C. (1977), *Education and Economic Equality*, p. 325-335 in: Jerome Karabel and A.H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, New York (Oxford University Press).
- TROMMELMANS, G. en A. WALTERUS (1983-84), *Twee valse starts betekenen uitluiting*, in: Nova et Vetera, LXI(1/2), p. 69-79.
- VAN ASSCHE, Frans (1980), *Structurele Aspecten van het V.S.O.*, in: Persoon en Gemeenschap. Tijdschrift voor Opvoeding en Onderwijs, 32(10), p. 439-447.
- VAN DAMME, J. (1982), *Het V.S.O. Beschouwd vanuit de Studieloopbaan van de Leerling*, p. 247-319 in: Studiegroep voor Onderwijsbeleid en -begeleiding, *Vernieuwd Secundair Onderwijs 1970-1982*, Leuven (Acco).
- VAN DEN BERG, Rudolf, Roland VANDENBERGHE et al. (1981), *Onderwijsinnovatie in Verschuivend Perspectief*, Tilburg (Zwijsen).
- VANDENBERGHE, R. (1982), *Betrokkenheid als Kernvariabele in de Onderwijsvernieuwing*, p. 99-138 in: Studiegroep voor Onderwijsbeleid en -begeleiding, *Vernieuwd Secundair Onderwijs 1970-1982*, Leuven (Acco).
- VAN GORP, Frie (1980), *Menselijke problemen rond het V.S.O.*, in: Persoon en Gemeenschap. Tijdschrift voor Opvoeding en Onderwijs, 32(10), p. 463-467.
- VERBEEK, J. (1982), *Het V.S.O. Beschouwd vanuit de Studieloopbaan van de Leerling. Commentaar*, p. 320-328 in: Studiegroep voor Onderwijsbeleid en -begeleiding, *Vernieuwd Secundair Onderwijs 1970-1982*, Leuven (Acco).
- VERHOEVEN, J. (1982a), *De Leerkrachten Uitgedaagd. Een onderzoek over Leerkrachten en Onderwijsvernieuwing*, Leuven (Sociologisch Onderzoeksinstituut).
- VERHOEVEN, J. (1982b), *De Spanning tussen Bureaucratisering en Professionalisering: Hinder of Steun voor Innovatie van Leerkrachtengedrag*, p. 189-232 in: Studiegroep voor Onderwijsbeleid en -begeleiding, *Vernieuwd Secundair Onderwijs 1970-1982*, Leuven (Acco).



VERHOEVEN, J. (1984), *Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Schulwesen. Gerechtigkeitsauffassungen im Wandel sozialer Rahmenbedingungen schulischer Erziehung*, in: *Politica. Sociale Wetenschappen en Beleid*, 34(1), p. 13-56.

WERA, Paul (1980), *Invoering van het V.S.O. en daarmee gepaard gaande organisatorische problemen*, in: *Persoon en Gemeenschap. Tijdschrift voor Opvoeding en Onderwijs*, 32(10), p. 456-462.

YSEBAERT, Claire en Jan DE BOECK (1983), *Politiek Zakboekje 1983*, Antwerpen (Kluwer).

## Comprehensief onderwijs en V.S.O.

### Samenvatting

Wanneer het over comprehensief onderwijs gaat, is het vaak te merken dat bepaalde groepen of belanghebbenden de ideeën daarover op hun wijze interpreteren en bepaalde aspecten ervan onder- of overbenadrukken. Nochtans is er in dit gedachtengoed een eenheid terug te vinden. In een eerste deel worden dan ook de grondwaarden van het comprehensief denken behandeld. Achtereenvolgens komen aan bod: de verlenging van de basisvorming, de verbreding van de doelstellingen van het onderwijs, de grotere zorgbreedte, de geleidelijke oriëntering, de bekommernis voor het verborgen leerplan en de sociale integratie. Rond deze zes waarden bestaan er nogal wat misverstanden. Deze worden als afsluiting van het eerste deel aangeraakt.

In een tweede deel gaat het over de vertaling van dit gedachtengoed onder de vorm van structuren. Eerst wordt er gewezen op het belang van de structuren in het onderwijs. Vervolgens worden uit de zes beschreven waarden van het comprehensief denken de structurele gevolgen afgeleid. Dit eindigt dan met een definitie van de horizontale structuur. Daarna wordt de band gelegd met het V.S.O. Via een beknopte historische schets wordt gesteld dat er reeds binnen de bestaande categoriale structuur allerlei pogingen werden gedaan om comprehensieve waarden in te brengen. Het beperkt succes daarvan, alsmede belangrijke internationale ontwikkelingen hebben tot de V.S.O.-structuur geleid, bekrachtigd in de wet van 1971. De V.S.O.-structuur wordt dan afgewogen ten opzichte van de waarden van het comprehensief denken en de beschrijving van de horizontale structuur. De conclusie is dat de V.S.O.-structuur een zeer gematigde horizontale structuur is, die bovendien nog voortdurend dreigt te worden aangetast door een nefaste concurrentie met het type II. Tenslotte worden er verwachtingen voor de toekomst uitgesproken. Ervan uitgaande dat het comprehensief denken niet revolutionair is, maar eerder bedoeld is om de kloof tussen onderwijs en samenleving te verkleinen wordt een duidelijke en ondubbelzinnige beleidsuitspraak in de lijn van een gematigd comprehensief eenheidstype noodzakelijk geacht.



## INHOUD

A. VAN DE VLIET, W. DUYVER, Type I en type II: feitelijke situatie	3
Dr. R. DE KEYSER, Dr. M. D'HOKER, De geschiedenis van het secundair onderwijs in België	15
Dr. J. VERHOEVEN, Weerstanden tegen onderwijsvernieuwing in België	41
R. STANDAERT, Comprehensief onderwijs en V.S.O.	69
E. WIJKMANS, Getuigenis I	98
J. VAN CAUWELAERT, Getuigenis II	102
P. VAN PAEPEGEM, En type twee dan ?...	106
J. VANDENBULCKE, Getuigenis III	113
Dr. I. VERHACK, Enkele aspecten van een pedagogisch mensbeeld voor de toekomst	115
V. VAN ACHTER, Naar een persoonsoriënterend onderwijs	143
R. BEIRNAERT, Waarheen moeten we ?	164

NOVA ET VETERA — 1984-1985 — LXII<sup>e</sup> JAARGANG — NUMMER 1/2 (OKTOBER)



Verantw. uitg.: J. WYNEN, Brandstraat 44, 2650 Boom.

# NOVA ET VETERA

Tweemaandelijks

LXII<sup>e</sup> JAARGANG, 1984-1985, nr. 1/2 (OKTOBER)